



Titre 1 - Promotion 2009 -2010

**La professionnalisation des formateurs
en France à travers la littérature de recherche
publiée de 2004 à 2009**

Synthèse documentaire référencée

17 décembre 2009

Groupe 1
Frédéric BÉNARD
Pascale JACQUOT
Hélène SOUBIRON

A l'attention de Françoise Profit et de Madeleine Maillebois

Préambule

- **Composition de la note de synthèse**

Cette note de synthèse a été réalisée à la demande de M. Maillebouis, documentaliste du Centre de Documentation de la Formation et du Travail CNAM que nous remercions d'avoir mis à notre disposition sa disponibilité et les ressources du CDFT.

Elle est composée de deux parties. La première comprend :

- le sommaire,
- la liste des sigles utilisés dans la synthèse,
- la synthèse référencée,
- les principaux textes législatifs encadrant la formation professionnelle
- le glossaire des termes spécifiques figurant dans la synthèse. L'astérisque accolé à ces termes signifie qu'il est défini dans le glossaire.
- la bibliographie des documents qui ont permis de traiter le sujet.

La deuxième partie (annexes) comporte la liste des documents principaux ayant servis à traiter le sujet, suivi d'une copie de ces documents.

Enfin, une note méthodologique complète cette note de synthèse.

- **Principe de référencement :**

Dans le texte ou en bas de page, les nombres entre crochets renvoient aux références de la bibliographie finale (p. 31).

- Exemple 1 : [1] dans le texte p. 5 renvoie à la référence [1] de la bibliographie.
- Exemple 2 : [in : 1 p. 215-216] en bas de page indique les pages de la citation où trouver la citation dans cette même référence [1] indiquée en bibliographie.

Dans la version numérique de cette note, les liens hypertextes dans le corps du document et en bas de page renvoient directement à la bibliographie finale. Mais les liens hypertextes renvoient eux aux documents primaires lorsqu'ils sont accessibles.

Sommaire

Préambule	2
Sommaire	3
Liste de sigles	4
Introduction¹	5
I. La professionnalisation	5
I. 1 Définition	5
I. 2 Cadre législatif du dispositif de professionnalisation en France	7
I. 3 Impact sur le monde de la formation, environnement professionnel des formateurs	8
II. Identité et voies de professionnalisation des formateurs	9
II. 1 L'hétérogénéité du métier de formateurs	9
II. 2 La professionnalisation académique "pour soi" au détriment de la professionnalisation "pour autrui"	10
II. 3 La "professionnalisation vivante"	12
III Quelles compétences doivent construire les formateurs ?	14
III. 1 Des pratiques qui font évoluer les compétences des formateurs	14
III. 2 Compétences à construire et influences sur le métier de formateur	14
III. 3 Nécessité de professionnalisation, enjeux pour le formateur	15
Conclusion	16
Glossaire	18
Bibliographie	32
Sources principales	32
Références complémentaires	33

Liste de sigles¹

Sigles des dispositifs de la formation professionnelle :

DUFRES	Diplôme universitaire de formateur-responsable d'actions de formation
FEP	Formation et enseignement professionnel
FOAD	Formation ouverte et à distance
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels
FTLV	Formation tout au long de la vie

Sigles et noms développés des organismes, institutions et réseaux:

AFFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Centre INFFO	Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Centre CARIF-OREF	Réseau d'opérateurs auprès des professionnels de la formation
CERC	Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale
CEREQ	Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNFPTLV	Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie
COE	Conseil d'orientation pour l'emploi
DGEFP	Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle
DPSM	Direction du Personnel, des Services et de la Modernisation du Ministère de l'Écologie, de l'Energie, du Développement durable et de la Mer
GRETA	Groupements d'établissements de l'éducation nationale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
OREF	Observatoires Régionaux Emploi Formation
ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
TTnet	Training of trainers network : réseau européen pour la professionnalisation des enseignants et formateurs de la formation

¹ Cette liste peut être complétée par :

[Abécédaire du Centre INFFO](http://www.centre-inffo.fr/) in : le site du Centre Inffo (consulté de 30 novembre 2009), <<http://www.centre-inffo.fr/>>

[Sigles de la formation du FormaGuide](http://www.formaguide.com/) in : FormaGuide.com, le site des acheteurs de formation, (consulté de 30 novembre 2009), <<http://www.formaguide.com/>>

Introduction¹

L'espace de la formation_{*} pourrait être représenté comme un espace spécifique "protégé" de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées. Une figure emblématique l'encadre : le formateur. Organisateur de situations spécifiques d'apprentissage, il provoque l'apparition de nouvelles routines d'activité pour les apprenants_{*}.

En France, une culture de la formation, distincte de celle de l'enseignement, se développe à partir des années 70. Mais avec la restriction progressive des moyens accordés à la formation, une culture de la professionnalisation_{*} finit par prendre le relais (depuis 1993). Ce nouvel espace de la professionnalisation pourrait se représenter comme un espace de développement de compétences_{*} (notion centrale) en situation d'activité évolutive, où s'opère la transformation conjointe de l'action et de l'acteur. Cette culture apparaît dans le monde des entreprises, notamment celles engagées dans des processus de changement, mais également dans celui de la santé, du travail social et de l'enseignement. La figure emblématique est ici l'accompagnateur_{*} du développement professionnel (le tuteur_{*}) [1].

La synthèse définit d'abord le cadre de la professionnalisation (première partie). Ce processus, appliqué au cas des formateurs mène à une réflexion sur l'identité (deuxième partie) et sur la refonte des compétences de ce métier (troisième partie).

I. La professionnalisation

I. 1 Définition

Maryvonne Sorel (maître de conférence à la faculté des Sciences humaines Sorbonne de l'Université Paris 5) et Richard Wittorski (maître de conférence à l'IUFM de Rouen, membre du Centre de recherche sur la formation du CNAM et du Laboratoire en sciences de l'éducation de l'université de Rouen) ont particulièrement étudié la question des pratiques et dispositifs de professionnalisation. Ils collaborent avec d'autres chercheurs (Jean-Marie Barbier, Mokhtar Kaddouri...) et citent de nombreux travaux de recherche qui ont précédé ou complètent les leurs, d'où le choix des publications de ces auteurs pour définir la professionnalisation.

R. Wittorski explique que le mot revêt trois sens différents² :

- la professionnalisation des activités_{*}, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale, construction de programmes_{*} de formation à ces activités...)
- la professionnalisation des organisations, au sens de la construction d'un discours par l'organisation elle-même (formalisation de règles de gestion...)
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission/production de savoirs_{*} et de compétences_{*} - considérées comme nécessaires pour exercer la profession – et de la construction d'une identité de professionnel.

¹ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. [\[in : 1 p. 121-123\]](#)

² WITTORSKI Richard. Analyse de pratiques et professionnalisation, [\[in : 19 p. 69-85\]](#)

Il s'agit donc :

- soit d'un processus de négociation par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, c'est-à-dire de construire une nouvelle profession,
- soit d'un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante.

Selon Richard Wittorski, **il existe 6 voies de professionnalisation que des individus peuvent emprunter** :

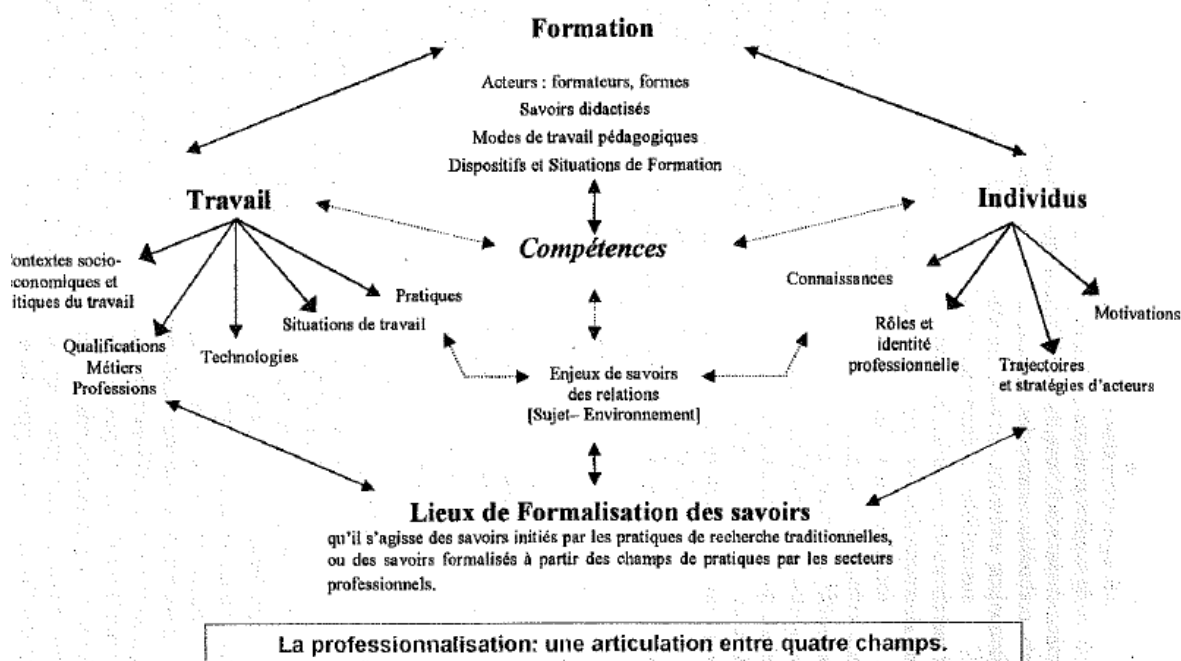
- la formation sur le tas par l'action seule. Les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnements et essais-erreurs, de compétences nouvelles d'ans l'action : il s'agit d'une « logique de l'action ».
- la formation alternée* par la combinaison action et réflexion sur l'action. Il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage : il s'agit d'une « logique de la réflexion et de l'action ».
- l'analyse des pratiques par la réflexion rétrospective sur l'action mise en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Les compétences sont mises en mots, transformées en savoirs communicables validés par le groupe et transmissibles à d'autres : il s'agit d'une « logique de réflexion sur l'action ».
- l'analyse de pratiques par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action. Les professionnels eux-mêmes définissent par anticipation de nouvelles pratiques - au regard de critères d'amélioration - qu'ils mettent en œuvre ensuite de retour au travail : il s'agit d'une « logique de réflexion pour l'action ».
- l'accompagnement par un tiers des professionnels dans la réalisation d'une activité³. Le tiers assure une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation. Il s'agit d'une « logique de la « traduction culturelle par rapport à l'action ».
- la formation initiale « traditionnelle » par l'acquisition de savoirs théoriques « disciplinaires » accompagnés de mise en œuvre à l'occasion d'études de cas ou d'exercice en formation. La formation transmet des savoirs* qui sont supposés pouvoir s'investir plus tard dans des pratiques, notamment sous la forme de compétences lorsque les individus se retrouvent en situation professionnelle. Il s'agit d'une « logique de l'intégration/assimilation ». Question : comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques ?

Concernant les dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations, l'intention dominante de leurs promoteurs est la professionnalisation souvent en référence à des catégories de savoirs, que celles-ci soient d'ordre théorique ou d'action. Le transfert dans les situations professionnelles, des savoirs appris –afin de devenir un professionnel efficace – reste le plus souvent l'affaire de l'individu.

Or, la professionnalisation est une articulation entre quatre champs comme le montre ce schéma⁴ de Maryvonne Sorel :

³ WITORSKI Richard. Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations. [\[in : 1 p. 215-216\]](#)

⁴ SOREL Maryvonne. Alors, professionnaliser par la formation ? [\[in : 1 p. 170\]](#)



I. 2 Cadre législatif du dispositif de professionnalisation en France

Il existe **trois lieux et temps de mise en place des compétences** : la **formation initiale*** (marquée par la culture de l'enseignement), la **formation continue*** (développée dans la culture de la formation), **l'expérience** (valorisée par la culture de la professionnalisation). Ce triptyque permettant de devenir un professionnel, pensé selon des unités distinctes ou des relations duales jusque dans les années 2000, doit désormais être considéré comme un tout.⁵

La France, en vue de mettre en application les directives européennes, fait de la formation professionnelle un enjeu majeur de sa politique [2]. L'objectif affiché est de prendre en compte toutes les dimensions de l'éducation et de la formation* tout au long de la vie et de poursuivre sur les priorités du processus* de Copenhague : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne, faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation, ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation.⁶

Le système de formation professionnelle français entend relever deux grands défis majeurs : favoriser l'accès à la qualification* et prendre en compte les mutations démographiques. En outre, il s'oriente de plus en plus vers une **démarche qualité pour améliorer la qualité de la formation professionnelle**⁷.

⁵ SOREL Maryvonne. Alors, professionnaliser par la formation ? [in : 1 p. 163]

⁶ CEDEFOP [2 p. 1]

⁷ CEDEFOP [2 p. 16]

La France entreprend donc de moderniser son dispositif général de professionnalisation, notamment en faisant évoluer le [cadre législatif](#), une des principales lois étant la **loi du 4 mai 2004** relative à la formation professionnelle tout au long de la vie.

I. 3 Impact sur le monde de la formation, environnement professionnel des formateurs

En formation initiale*, les référentiels* de certification pour chaque diplôme professionnel et les programmes précisent les compétences*, capacités* et connaissances* à acquérir pour chaque métier. La définition de la pédagogie est du ressort des enseignants.⁸

Les référentiels et les programmes sont accompagnés de recommandations basées sur les travaux de recherche et les théories de l'apprentissage et de son évolution. Elles préconisent les méthodes actives, la pédagogie par objectifs, la pédagogie de projet, la différenciation pédagogique, la notion d'objectif-obstacle, la notion de situation-énigme (ou situation problème), la notion de centre d'intérêt. Ces pédagogies privilégient le processus d'apprentissage.

En formation continue*, les pédagogies ludiques sont de plus en plus souvent utilisées dans la formation professionnelle continue des adultes. Elles permettent de dépasser les situations de blocage, de prendre de la distance pour observer différemment une situation et apporter une solution. Les jeux qui s'appuient sur la «scénarisation*» (histoires de vie, narration de parcours professionnels dans le cadre de la validation des acquis de l'apprentissage, dramaturgie et jeux de rôles) sont de plus en plus souvent utilisés.

L'innovation dans le cadre de la **formation ouverte et à distance*** (FOAD) et de **e-learning*** amène tous les acteurs impliqués dans un partenariat constructif, centré sur l'apprenant*, à développer de nouvelles compétences*, en analysant, sous un angle nouveau, leurs activités traditionnelles. La transmission du savoir, de verticale qu'elle était, devient transversale.

Parallèlement à la formation, **le dispositif de reconnaissance et de validation de l'apprentissage non formel et informel** (reconnaissance des acquis, validation* des acquis de l'expérience) permet d'accéder à une certification sans passer par la formation. Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'obtention d'un diplôme ou titre professionnel délivré au nom de l'État, d'un titre d'organismes* de formation ou de chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie par exemple) ou d'un certificat créé par les branches professionnelles.

En cas de refus de validation totale ou partielle au terme des étapes prévues, un accompagnement est proposé au candidat. Il s'agit de l'aider à repositionner son projet professionnel ou à définir le parcours lui permettant d'acquérir les unités manquantes, soit

⁸ CEDEFOP [2 p. 53]

en poursuivant sa démarche de VAE, soit en rejoignant un dispositif de formation susceptible de l'accueillir.

Une formation professionnelle initiale, continue ou post-VAE peut donc être considérée comme une activité de professionnalisation⁹ si elle réunit **4 conditions** :

- Il faut que la situation professionnelle soit mise au cœur de la formation
- Il faut qu'il existe un processus d'analyse de la situation
- Il faut faciliter l'accès à la complexité de la situation
- Il faut jouer entre immersion et distance.

Pour s'inscrire dans le cadre de la formation* tout au long de la vie, les formations professionnelles désormais proposées aux apprenants doivent donc évoluer en intégrant ce nouveau cadre et la culture à laquelle elle renvoie, ce qui implique des adaptations et des changements importants en termes d'ingénierie pédagogique* et de méthodes pédagogiques, de la part des acteurs de la formation qu'ils soient organisme* de formation, responsable de formation, coordonnateur pédagogique, ingénieur de formation, formateur.

II. Identité et voies de professionnalisation des formateurs

II. 1 L'hétérogénéité du métier de formateurs

Tout un pan de la recherche qui étudie la mise en place pratique de la professionnalisation des formateurs prend appui sur la composition du marché de la formation, en tant que secteur marqué par une hétérogénéité très prononcée. Cette disparité brouille les repères autour desquels ces professionnels pourraient fonder l'identité de leur métier.

La diversité des métiers de la formation peut se lire au gré d'exemples de référentiels*, tel l'extrait du Référentiel d'activités des métiers de la formation [Réseau national des Universités préparant aux de la formation, 2004] où quatre profils ont été établis : formateur-animateur (niveau 3, bac +2) ; formateur-concepteur (niveau 2) ; responsable de formation (niveau 2) ; et formateur-consultant (niveau 1, bac +5). L'ANPE, dans la version du ROME (Répertoire opérationnel de métiers et emplois), distingue cinq métiers : formateur ; conseiller en formation ; responsable pédagogique ; consultant en formation ; concepteur-organisateur en formation. Pour sa part, l'APEC a repéré d'autres intitulés pour définir « l'animateur de formation » : formateur, formateur technique, moniteur, chargé de formation, assistant de formation, intervenant.

Dans son rapport [3], Alexandre Melvia pointe la disparité du milieu professionnel de la formation* comme résultante des besoins en formation*. "La grande variété des contenus" mais aussi les "postures et modalités d'enseignement"¹⁰ (informelles ou académiques) entraînent une segmentation du secteur. Concrètement, les professionnels ne constituent pas un corps unifié du fait de leurs compétences très variées d'une part, de leurs multiples

⁹ PASTRE Pierre. Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. [in : 1 p. 141-144]

¹⁰ MELVIA Alexandre, [3 p. 24].

affectations, de la durée de leurs contrats, et de leurs temps de travail (facteurs de flexibilité), d'autre part. Alexandre Melvia montre en fait comment s'opère un certain mimétisme entre le milieu professionnel de la formation avec ceux qui reçoivent ses services, le premier s'adaptant aux seconds. Les activités d'éducation et de transmission des savoirs [...] sont réglées par des conventions empruntant à d'autres mondes, selon la qualité qu'on veut leur donner, ou les milieux dans lesquels elles opèrent¹¹. D'où l'atomisation du milieu des formateurs qui pose une certaine difficulté pour la mise en place de dispositifs de formations des formateurs, leurs besoins étant très contingents et ponctuels. Cette thèse s'illustre très bien avec les travaux effectués par Véronique Leclercq [4] sur les formateurs en formation de base : "la professionnalisation d'un métier est un processus. A l'extrémité du continuum se dessine ce qui peut s'apparenter à une standardisation [...] nous avons montré que le secteur de la formation de base était caractérisé, au contraire, par une polymorphie [...] qui nuisait à la professionnalisation du métier et la rendait partielle et inachevée"¹².

Un rapport du CEDEFOP [5] souligne l'impact considérable sur le développement professionnel des formateurs des évolutions de la société et du marché du travail. Ils doivent étendre leurs responsabilités, leurs tâches et leurs activités pour diversifier leurs compétences et agir au niveau du diagnostic initial, de l'ingénierie* globale du dispositif, de sa régulation et de l'approche pédagogique à mettre en place, et de l'animation des groupes de travail¹³. Le pédagogue détermine le cadre d'apprentissage et crée les conditions d'apprentissage. Le facilitateur-médiateur s'appuie sur l'apprenant*, incité à aller chercher les connaissances* là où elles sont, dans l'entreprise ou à l'extérieur. Le formateur de formateur est amené à transférer des savoir-faire pédagogiques « de base » auprès d'acteurs internes.

II. 2 La professionnalisation académique "pour soi" au détriment de la professionnalisation "pour autrui"

L'article de Frédéric Séchaux [6] s'attache à montrer, au delà du constat portant sur la diversité de ce milieu, les deux tendances lourdes qui le scindent. La situation peut être schématisée (voir page suivante).

Une telle partition se manifeste également dans la contribution d'Emmanuelle Pottier à l'ouvrage d'Annette Gonnin-Bolo [7]. Sur la base de témoignages, la chercheuse met en évidence la disparité du milieu professionnel de la formation et surtout sa partition entre une sphère qu'on pourrait qualifier de "laborieuse" et une autre, affectées aux tâches de conception ou de conseils en formation jugées plus gratifiantes (Frédéric Séchaux oppose également les "preneurs d'ordres" aux "donneurs d'ordre"¹⁴). Étant donné que les formateurs peuvent exercer leur métier sans formation initiale, A. Gonnin-Bolo montre que la formation de formateurs représente dans la profession, un réel vecteur de professionnalisation. Paradoxalement, professionnaliser les uns contribue à déprécier la

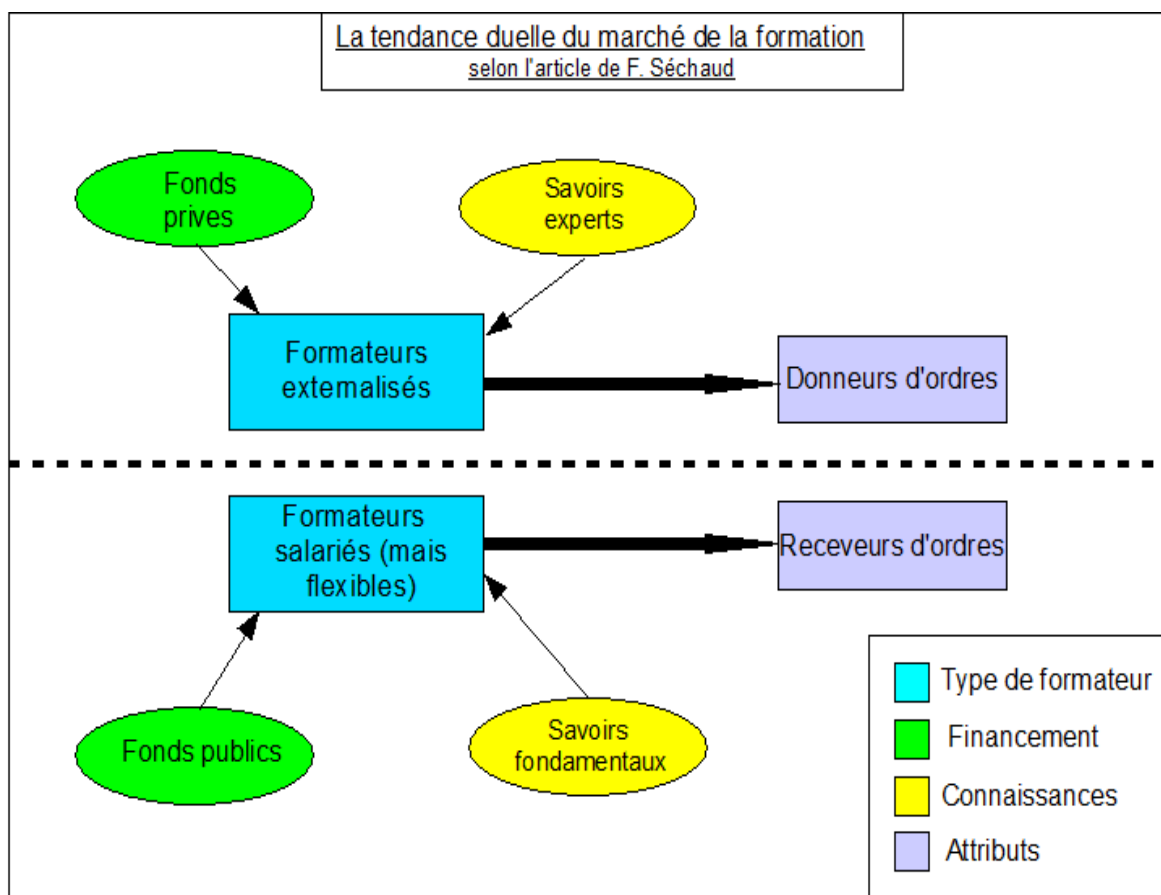
¹¹ MELVIA Alexandre, [3 p. 41]. Voir également le tableau p. 38.

¹² LECLERCQ Véronique. La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base [in : 4 p. 117]

¹³ ASTIER Philippe (coord.), OLRYS Paul (coord.) [in : 12 p. 143-154].

¹⁴ SECHAUX Frédéric [6 p. 11]

sphère « laborieuse » de la profession.»¹⁵. Le "caractère relativement instable et très concurrentiel du marché de la formation [explique] le fait que ces mêmes individus cherchent à pérenniser et à stabiliser leur statut"¹⁶, mais ils se désolidarisent par là quelque peu les uns des autres. Cette idée d'un individualisme qui se mettrait en place par l'intermédiaire de formations de formateurs académiques, se retrouve également dans les travaux de Marie-Laure Pouchalon [4] qui a étudié les motivations d'étudiants inscrits en licence "professionnelle" de formation ; elle conclut que les formateurs souscrivent à ces dispositifs pour obtenir un diplôme susceptible d'assoir leurs carrières futures¹⁷.



¹⁵ POTTIER Emmanuelle, « Pour Benoît et Chantal [qui ont restitué précédemment leurs parcours], l'entrée dans la formation de formateurs a été une manière de quitter "le sale boulot" », L'auteur montre donc l'ambivalence de la professionnalisation qui peut mener à la dépréciation de certaines fonctions. En l'occurrence, c'est le cœur même du métier, le face à face entre personnes se formant et leurs formateurs, qui se trouve dévalorisé. [7 p. 91]

¹⁶ POTTIER Emmanuelle, [7 p. 90]

¹⁷ POUCHALON Marie-Laure. L'engagement en formation. L'obtention du diplôme devenant ainsi le "moyen de renforcer, pour l'extérieur, le domaine des compétences, au-delà de la seule qualification". [in : 4 p. 75].

Ces études débouchent donc sur les questionnements identitaires des formateurs que la professionnalisation de type académique aggrave au lieu de résoudre. La professionnalisation telle que la présente Mokhtar Kaddouri [1] voudrait en effet combler les écarts des identités "pour soi" et "pour autrui" en réglant les tensions entre "identités héritées" et "identité visée"¹⁸. Or les formations de formateurs académiques privilégieraient une professionnalisation pour soi, aux dépens d'une professionnalisation visant l'ensemble des formateurs puisqu'elle dévalorise certains de ses métiers.

A l'heure où des chercheurs se demandent si "l'institutionnalisation et l'universitarisation de la formation de formateurs aurait [...] produit une perte de créativité, d'inventivité et donc de résultat"¹⁹, les aspirants formateurs sont astreints à un certain pragmatisme qui prend source dans un contexte d'inquiétudes et d'instabilité. Mais ils instituent par là un individualisme qui peut s'avérer contreproductif pour les efforts de professionnalisation du corps professionnel global des formateurs.

II. 3 La "professionnalisation vivante"²⁰

Entre les voies académiques inopérantes ou contre productives et les risques de replis sur soi, que reste-t-il comme voies de professionnalisation pour les formateurs ? Une première solution se trouve avec certains dispositifs universitaires, construits autour de la logique de la VAE, et qui épousent les besoins des formateurs. Patrice Bouyssièr²¹ [4] nous en montre un aperçu avec l'exemple du DUFRES. Cette formation* en alternance interuniversitaire repose sur la démarche réflexive qui pousse les personnes en formation à améliorer leurs pratiques par un travail sur elles-mêmes²².

Surtout, Mokhtar Kaddouri recense une attitude particulière de certains professionnels pour mettre en œuvre une professionnalisation effective dans leur métier [1]: elle consiste à "assurer sa propre professionnalisation" (sans pour autant s'isoler de ses pairs). Le profil que l'auteur dresse des professionnels concernés²³ épouse d'ailleurs totalement les problématiques que nous avons évoquées au sujet des formateurs. Cette "professionnalisation vivante"²⁴ qui passe par une démarche d'appropriation et de

¹⁸ KADDOURI Mokhtar. Professionnalisation et dynamiques identitaires. [in : 1 p. 148]

¹⁹ LAOT Françoise F. (coord.), LESCURE Emmanuel de (coord.), OLRV Paul (coord.). Editorial. [in : 4 p. 9]

²⁰ LECLERCQ Véronique. La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base [in : 4 p. 117]. Cette expression est donnée pour définir les voies de professionnalisation non standardisées.

²¹ BOUYSSIERES Patrice. Pensée professionnelle et engagement des formateurs. Le cas du DUFRES. [in : 4 p. 77-90].

²² BOUYSSIERES Patrice : "le DUFRES, formation en alternance [...] offre aux formateurs confirmés l'occasion d'un développement de carrière. [...] Lors de la formation, les formateurs adoptent un démarche de praticien réflexif" [in : 4 p. 88].

²³ KADDOURI Mokhtar. Professionnalisation et dynamiques identitaires. « Individus ayant pour enjeu l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle [et dévoile] l'existence d'un écart entre leur identité héritée et leur identité visée ainsi que leur identité pour soi et leur identité pour autrui », [in : 1 p. 155].

²⁴ LECLERCQ Véronique. La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base [in : 4 p. 117].

recherche personnelle est, de fait, celle qui semble la plus adaptée à la situation des formateurs.

Bien qu'informel, ce type de professionnalisation repose toutefois sur les solides bases que constituent les réseaux, fussent-ils territorialisés (avec les centres de ressources régionaux) d'une part ou dématérialisés (réseaux sociaux sur internet) d'autre part [8]. Françoise Braun et Sandrine Poitevin²⁵ expliquent bien le rôle fédérateur des premiers pour la professionnalisation des formateurs en permettant des échanges entre les professionnels ou entre différents réseaux et en instaurant des "savoir faire collectifs"²⁶ qu'ils relaient sur tout le territoire. Quant aux réseaux sur internet, ils proposent, pour Loïc Brémaud, des opportunités d'autoformation pour des professionnels qui, se reconnaissant entre eux, forment "la communauté de pairs [qui] se révèle [...] comme pourvoyeuse d'orientation"²⁷. Comme dans le cas des centres de ressources régionaux, l'auteur montre que ces réseaux constituent des plateformes de réinvention identitaire, là où toutes les voies institutionnalisées avaient jusqu'ici échoué²⁸.

On voit donc qu'en offrant les moyens d'une professionnalisation efficace, ces outils et dispositifs de l'autoformation* (qui se composent des centres interCarif-Oref, du centre Inffo, de l'ANLCI des réseaux TTnet, CESR, de l'ensemble de leurs parutions et d'internet, pour ne citer qu'eux) cristallisent en même temps une identité professionnelle reconnue par les formateurs entre eux. D'autre part, leurs fonctionnements reposant sur les idées d'échanges et de collaboration, ils éloignent également les logiques autarciques auxquelles menaient les formations académiques en voulant répondre trop diligemment aux besoins du marché. Cette professionnalisation vivante qui se dessine aujourd'hui transforme la difficulté initiale de la mise en place d'une professionnalisation effective, à savoir "la diversité des missions et des profils des formateurs", pour en faire "un levier d'enrichissement mutuel [...], un élément clé du processus de professionnalisation"²⁹ lui-même.

²⁵ BRAUN Françoise, POITEVIN Sandrine. Quels enjeux pour la professionnalisation des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'orientation ? [in : 8 p. 49-54]

²⁶ BRAUN Françoise, POITEVIN Sandrine. Quels enjeux pour la professionnalisation des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'orientation ? [in : 8 p. 52].

²⁷ BREMAUD Loïc. Réseaux numériques et réseaux sociaux : vers le développement de l'"autoformation sociale de configuration" ? [in : 8 p. 15-18].

²⁸ BREMAUD Loïc. Réseaux numériques et réseaux sociaux : vers le développement de l'"autoformation sociale de configuration" ? "Un groupe de pairs est recherché pour répondre à des questions que lui seul peut fournir. [...] Une formation formelle, quel que soit son degré d'ingénierie ne pourrait jamais répondre à ce type d'attentes. L'autoformation sociale [...] participe du lien social, du besoin fondamental d'identification" [in : 8 p. 18].

²⁹ LECLERCQ Véronique, La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base [in : 4 p. 117]

III Quelles compétences doivent construire les formateurs ?

III. 1 Des pratiques qui font évoluer les compétences des formateurs

Aujourd'hui, les compétences du formateur ne relèvent pas seulement d'une adaptation technique aux nouvelles technologies ou aux nouveaux métiers. Les enjeux de la formation changent et nécessitent de nouvelles démarches. Les formateurs doivent construire de nouvelles compétences* pour leur propre professionnalisation [9].

Caractéristique des métiers de la formation et de la didactique professionnelle, l'adaptation des contenus d'enseignement aux situations de la pratique professionnelle permet de reconnaître la place déterminante des « connaissances en actes » ou des « concepts pragmatiques » qui sous-tendent l'activité efficace [10].

Ces nouvelles compétences obligent à reconsidérer l'approche des savoirs* habituellement utilisés par les formateurs (savoir, savoir-être, savoir-faire), savoirs souvent traités de différentes formes alors que l'action les combine. Dans son ouvrage [50], Guy Le Boterf définit un savoir-agir au cœur de la compétence, en décomposant celle-ci en trois catégories : savoir-mobiliser ; savoir-intégrer ; savoir-transférer.

La prise en compte des compétences dans le monde des formateurs dénote de façon plus générale le passage progressif d'une « centration » sur les savoirs, considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée, à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent³⁰.

III. 2 Compétences à construire et influences sur le métier de formateur

L'évolution des enjeux de la professionnalisation, ou comment garantir un processus plutôt qu'un contenu de formation, a eu un réel impact sur les pratiques des formateurs. Les voies de professionnalisation que nous avons recensées jusqu'ici, ainsi que les dispositifs FOAD et l'e-learning* (que pointe un rapport du CEDEFOP³¹) engagent les formateurs dans un développement de leurs compétences³² par :

- l'auto-analyse du travail*
- l'auto-analyse des pratiques*
- la formation-action*
- l'écriture sur les pratiques professionnelles*
- l'ingénierie des pratiques*
- la production d'outils personnalisés*.

³⁰ LEGENDRE Marie-Françoise. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? [10]

³¹ CEDEFOP [26 p. 15]

³² BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. [in : 1 p. 126-127]

Ces pratiques ont pour caractéristiques communes³⁰ :

- le développement d'une activité spécifique de la part du praticien/opérateur dont on suppose qu'elle laissera des traces au sein des personnalités du simple fait de leur exercice.
- un travail de transformation des représentations, produit par l'activité mentale en œuvre à ce moment-là, qui permet au sujet de construire son identité.
- Un savoir, qui devient l'instrument utilisé pour s'engager dans l'action et des pratiques à intention de professionnalisation, qui relèvent de pratiques de construction des sujets humains à partir de l'expérience.
- Ces pratiques servent différentes configurations d'enjeux organisationnels et individuels : le professionnel est conduit à prendre des décisions d'une manière relativement autonome dans et à choisir rapidement des solutions étant donné les intérêts en vue desquels il agit et les informations dont il peut disposer.
- L'activité mentale porte sur l'action qu'elle érige en objet : le professionnel est un expert de la mise en œuvre de fragments empruntés à diverses spécialités et dont la combinatoire est le fruit de l'expérience.
- Enfin, ces pratiques peuvent être caractérisées de pratiques à intention de production de compétences de gestion et de rhétorique de l'action.

III. 3 Nécessité de professionnalisation, enjeux pour le formateur

Certains travaux ont pu établir que la compétence correspondait à un renouvellement du concept de la qualification* et qu'en l'occurrence, la continuité primait³³. Le passage de la qualification à la compétence traduit une modification dans les relations d'emploi et dans les conditions d'exercice des activités* de travail. Le « modèle de la compétence* » vise une efficacité productive permanente, en faisant appel à l'initiative et à la créativité.

Toute l'œuvre de la professionnalisation se trouve ici résumée. Elle initie des pratiques qui permettent au formateur, en retravaillant son propre profil professionnel, de développer les compétences qui le font accompagnateur*, facilitateur, voire tuteur*, sans qu'il soit dépossédé de son métier d'origine.

Quant aux modalités de développement des compétences et/ou de qualification*, elles rejoignent les voies de professionnalisations vues précédemment : elles ne se limitent pas aux formations diplômantes universitaires et/ou certifiantes (titres homologués) et aux modules courts de formation de formateurs qui constituent des formations qualifiantes. Trois autres catégories peuvent participer au développement des compétences du sujet/formateur : les groupes de travail intra et inter-organismes (supports, échanges et analyses de pratiques, formation-action* et recherche-action) ; les réseaux de travail en partenariat (ouverture à d'autres secteurs d'intervention socio-économiques) ; et l'auto-documentation, l'autoformation* (lecture, ressources internet, conférences ou colloques).

³³PARLIER Michel. Compétence et/ou qualification ? [\[in : 70 p 232\]](#)

Conclusion

La professionnalisation des formateurs constitue le cœur véritable des débats contemporains sur la qualité et les nouvelles formes de formation. S'interroger sur la professionnalisation des acteurs de la formation, c'est aborder aussi le rôle et les finalités de la formation. Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail constitue un nouveau défi pour les acteurs de la formation.

Le champ de la formation est une mosaïque d'activités, de dispositifs et d'organismes dont l'unité, la cohérence, ou l'identité ne sont pas évidentes au premier abord. Certaines convergences, renforcées par le processus de professionnalisation, sont toutefois à l'œuvre. Sont en jeu ici la reconnaissance sociale des métiers en termes de services rendus à la collectivité, la constitution d'un ensemble de compétences identifiées pour mener à bien les activités, la revendication d'une spécialisation professionnelle.

Le secteur de la formation n'est pas encore porteur de modèles professionnels : peu d'individus se destinent à priori aux métiers de la formation, comme certains peuvent s'imaginer devenir instituteur ou ingénieur et poursuivre des études en ce sens. La formation en situation de travail ne signifie pas la disparition du formateur ; il s'agit plutôt d'une évolution des métiers de la formation professionnelle, de manière à mieux assurer la transformation des connaissances en compétences, par une ingénierie de formation intégrée aux situations de travail.

Pour professionnaliser des individus, des activités ou des organisations, il ne suffit pas d'agir sur la qualification, la mise en place des savoirs et/ou des capacités : l'objet-cible de la professionnalisation est avant tout, en effet, la relation homme-travail.

Principaux textes législatifs³⁴ :

-Loi du 17 janvier 2002 dite «loi de modernisation sociale» : elle contient plusieurs dispositions relatives à la formation professionnelle, créant notamment un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE), qui a pour objectif de favoriser l'accès des actifs aux différentes certifications existantes, afin d'alléger les parcours de formation, de rendre lisible et transférable l'expérience acquise et d'encourager la promotion sociale.

-Loi du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité : elle prévoit des transferts de compétences de l'État vers les régions en matière d'apprentissage.

-Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie : elle crée le droit individuel à la formation, le contrat et la période de professionnalisation; elle fait obligation aux branches professionnelles de mettre en place des Observatoires prospectifs des métiers et des qualifications à compétence nationale, régionale ou territoriale.

-Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales : elle prévoit des transferts de compétences de l'État vers les régions en matière de formation professionnelle continue.

-Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale: elle réforme la collecte et la répartition de la taxe d'apprentissage, ainsi que l'apprentissage (statut de l'apprenti notamment).

-Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : elle met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi.

- [Loi du 24 novembre 2009³⁵ relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie](#) : destinée à sécuriser les parcours des salariés victimes de licenciements ou peu qualifiés, à simplifier et améliorer les outils de formation, à renforcer la coordination des actions de l'État, des conseils régionaux et des partenaires sociaux, à affirmer le droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles

³⁴ CEDEFOP [en ligne]. Formation et enseignement professionnels en France : une brève description. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. Notes : document numérisé p. 86, ISBN 978-92-896-0556-4 [consulté le 29 novembre 2009]. <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/511/5190_fr.pdf>

³⁵ Actualité presse brèves : la loi réformant la formation professionnelle est parue [en ligne]. [Paris] : Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, 25 novembre 2009 [consulté le 29 novembre 2009]. <<http://www.temps.travail.gouv.fr/actualite-presse/breves/loi-reformant-formation-professionnelle-est-parue.html>>

Glossaire

[Accompagnateur](#)

[Accompagnement pédagogique](#)

[Acquis](#)

[Action de formation](#)

[Activité](#)

[Apprenant](#)

[Aptitude](#)

[Auto-analyse des pratiques](#)

[Auto-analyse du travail](#)

[Autoformation](#)

[Besoin de formation](#)

[Bilan de compétence](#)

[Capacité](#)

[Compétence](#)

[Compétence collective](#)

[Compétence individuelle](#)

[Compétence requise / compétence disponible](#)

[Connaissance](#)

[Contenu de formation](#)

[Débriefing](#)

[Demande de formation](#)

[Démarche analogique](#)

[Démarche déductive](#)

[Démarche dialectique](#)

[Démarche inductive](#)

[Dispositif de formation](#)

[Écriture sur les pratiques professionnelles](#)

[Éducation permanente](#)

[E-formation](#)

[Formation](#)

[Formation à distance](#)

[Formation alternée](#)

[Formation continue](#)

[Formation initiale](#)

[Formation ouverte et à distance](#)

[Formation permanente](#)

[Formation tout au long de la vie](#)

[Formation-action](#)

[Individualisation de la formation](#)

[Ingénierie de la formation](#)

[Ingénierie des pratiques](#)

[Ingénierie pédagogique](#)

[Modularisation](#)

[Module de formation](#)

[Organisme de formation](#)

[Praticien](#)

[Processus de Copenhague](#)

[Production d'outils personnalisés](#)

[Professionnalisation](#)

[Professionnalité](#)

[Programme de formation](#)

[Qualification professionnelle](#)

[Référentiel](#)

[Savoir](#)

[Scénarisation](#)

[Tuteur](#)

[Validation des acquis de l'expérience](#)

Accompagnateur	De plus en plus fréquent, le recours à cette notion a probablement pour fonction de désigner le rôle spécifique joué dans le processus de transformation des compétences d'un sujet par un autre acteur, non spécialisé, appartenant à son secteur d'activité et dans l'exercice même de cette activité. (Source : Richard WITTORSKI ³⁶)
Accompagnement pédagogique	L'accompagnement ne consiste aucunement à transmettre un savoir. Il sert à motiver l'apprenant et à permettre à l'apprenant de s'approprier, à son rythme et selon son profil, son parcours de formation. Il assure la prise en charge de la problématique du stagiaire et la réponse en termes de solution simple, dans un délais fixé. Dans un dispositif de Formation Ouverte et à distance, on peut distinguer une fonction d'accompagnement technique, d'accompagnement social... (Source : CEDIP)
Acquis	Ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation. Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré-requis. (Source : AFNOR NF X 50 - 750)
Action de formation	Moyens mis en œuvre par le formateur pour permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques de la formation (Source : IGPDE)
Activité	Les activités décrivent ce qui doit être effectué pour réaliser les missions. Les activités sont généralement déclinées, au niveau d'un emploi, ou d'un poste, dont elles constituent le niveau le plus fondamental de la description. (Source : CEDIP)
Apprenant	L'apprenant est une personne qui suit une e-formation, le stagiaire suit un stage et l'élève suit la classe... et son "instituteur". Personne engagée et active dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre. (Source : AFNOR) Dans le cas d'un dispositif de formation ouverte et à distance qui repose "sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologique, et de ressources", l'apprenant pourra éventuellement être, au gré de ces situations, l'étudiant, le stagiaire ou l'élève, bénéficiaire premier du dispositif de formation. (Source : IGPDE)
Aptitude	Il s'agit des caractéristiques de la personnalité. Il convient de les décrire de façon opérationnelle et contextualisée afin d'éviter des formulations trop générales. (Source : CEDIP)
Auto-analyse des pratiques	Le recours à cette pratique, qui peut être définie comme une activité réflexive conduite par un opérateur individuel ou collectif sur le processus même de travail dans lequel il est engagé et sur ses rapports à l'environnement, apparaît comme une sorte de passage obligé d'un grand nombre de dispositifs mis en place en entreprise, et présentés

³⁶ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In ; SOREL Maryvonne, WITTORSKI Richard. La professionnalisation en actes et en question. Paris, L'Harmattan, 2005. p. 126. ISBN 2-7475-8431-3

	comme ayant une intention plus large d'évaluation, de développement et/ou de gestion de compétences. Selon les cas, cette activité prend la forme d'une explicitation ou d'une description, d'une analyse proprement dite ou d'une évaluation. Elle peut être assistée le cas échéant, par des outils de saisie des données (photos, vidéos...) susceptibles de la favoriser (auto confrontation) et par différentes formes d'accompagnement (collègues de travail, tuteurs, hiérarchiques, animateurs de groupe...) (Source : Jean-Marie BARBIER ³⁷)
Auto-analyse du travail	L'expression est plus couramment utilisée dans la sphère socio-éducative (milieux de l'enseignement, du travail social, du travail thérapeutique notamment) ou dans la production de services. Elle participe de la même intention que l'analyse du travail et de mise en objet par un praticien de sa propre pratique ; elle suppose comme elle une activité mentale non pas seulement au sein de la pratique, mais sur la pratique elle-même, et la pratique située. Selon les cas, cela peut aussi prendre la forme d'une explicitation, d'une analyse proprement dite, ou d'une évaluation. (Source : Jean-Marie BARBIER ³⁸)
Autoformation	Système pédagogique permettant à un individu de se former seul, à son rythme, en utilisant des ressources pédagogiques adaptées (Source : AFNOR). L'autoformation est un mode de formation individuelle dans lequel l'individu apprend par lui-même. Cette modalité de la formation (ou plutôt de l'apprentissage) est gouvernée par plusieurs principes : <ul style="list-style-type: none"> • l'individu détermine lui-même ses objectifs, éventuellement avec le conseil de l'institution ou du(es) formateur(s) ; • l'individu construit lui-même son parcours de formation, éventuellement avec le conseil du(es) formateur(s) ; • l'individu choisit lui-même ses ressources et méthodes pédagogiques, éventuellement parmi une offre de l'institution ou du(es) formateur(s) - (Source : Modes d'apprentissage - Pour comprendre & pour faire-DPS/RF2).
Besoin de formation	Identification par le consultant formateur d'un écart susceptible d'être réduit par la formation entre les compétences d'un individu ou d'un groupe à un moment donné et celles attendues. (Source : AFNOR)
Bilan de compétence	A pour objet de permettre à tout salarié d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ainsi que ses aptitudes et ses motivations, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation (Art. L900-2 du Code du travail). (source Vie publique)

³⁷ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In ; SOREL Maryvonne, WITORSKI Richard. La professionnalisation en actes et en question. Paris, L'Harmattan, 2005. p. 127. ISBN 2-7475-8431-3

³⁸ BARBIER Jean-Marie, *ibid.*

Capacité	ensemble de savoirs et savoir-faire acquis à l'issue d'une formation. La capacité est un potentiel. Il s'agit en quelque sorte d'une compétence qui n'est pas encore éprouvée en situation réelle. (Source : Gadot Formations)
Compétence	La compétence est la capacité, individuelle ou collective, à atteindre des résultats prédéterminés dans une situation professionnelle. Pour être reconnue, la compétence doit être évaluée. (Source : CEDIP)
Compétence collective	La compétence collective est la capacité à atteindre des résultats prédéterminés d'un collectif de travail par la mobilisation des compétences individuelles et l'organisation du travail (source : DPSM) La compétence collective est le produit d'une coopération entre des compétences individuelles qui, combinées aux ressources propres à un contexte professionnel, génère un savoir agir collectif spécifique à une équipe au travail. (Source : CEDIP)
Compétence individuelle	La compétence individuelle est la capacité d'un individu à mobiliser ses propres ressources et celles de son environnement de travail pour atteindre des résultats prédéterminés en situation professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> • les ressources de l'individu : <ul style="list-style-type: none"> ○ connaissances : culture, connaissances professionnelles, connaissances de l'environnement professionnel ; ○ savoir-faire opératoires (mise en œuvre de procédures) ou relationnels (techniques de communication, de management, de gestion de crises, etc.) ; ○ qualités personnelles (dynamisme, autonomie, rigueur, pragmatisme, esprit d'équipe, créativité, etc.) ; ○ expérience. • les ressources de l'environnement : moyens matériels, moyens humains (hiérarchie, collègues et collaborateurs), réseaux professionnels, réseaux documentaires, banque de données, manuels de procédures, etc. Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la compétence relève d'une responsabilité partagée entre l'individu et la hiérarchie. (Source : CEDIP)
Compétence requise / compétence disponible	La définition des compétences à acquérir résulte d'une analyse en situation professionnelle des écarts entre les compétences requises pour mettre en œuvre des orientations stratégiques ou des objectifs de production et d'évolution du service et les compétences disponibles. (Source : CEDIP)
Connaissance	La connaissance est un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet, résultat de l'expérience personnelle. Elle se confond avec l'identité personnelle et elle est de l'ordre de l'être tandis que le savoir reste de l'ordre de l'avoir. Il en découle que la connaissance n'est pas quantifiable, ni transmissible. Il s'agit d'un processus gradué, d'une activité continue de reconstruction, c'est-à-dire d'une progression constructiviste

	<p>où chaque niveau intègre les niveaux qui lui sont inférieurs.</p> <p>Elles sont de différente nature :</p> <p>Connaissances générales : concepts, savoirs disciplinaires qui existent indépendamment du contexte professionnel.</p> <p>Connaissances procédurales : méthodes, modes opératoires visant la réalisation d'une action</p> <p>Connaissances spécifiques à l'environnement professionnel : contexte du travail, règles de gestion propre au service, à l'administration de l'Équipement, culture organisationnelle, codes sociaux, caractéristiques des partenaires. (Source : CEDIP)</p>
Contenu de formation	Description détaillée des différents sujets traités dans la formation, en fonction d'objectifs pédagogiques et de formation définis. (Source : AFNOR)
Débriefing	action qui consiste à tirer des enseignements, collecter et rassembler ce qui mérite d'être dégagé suite à une action, un travail, une manifestation, un événement. Le débriefing nécessite un esprit d'analyse, de synthèse et objectivité. (Source : Gadot Formations)
Demande de formation	La demande de formation est l'expression d'une attente d'un individu ou d'une structure. Cette demande peut être exprimée par exemple lors des entretiens d'évaluation. Après analyse par le maître d'ouvrage, elle peut devenir un besoin de formation. (Source : DPSM)
Démarche analogique	"Cette démarche consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue." Par exemple, un formateur peut prendre l'exemple du bureau – espace de travail pour expliquer aux apprenant comment s'organise le "bureau" de l'ordinateur ; ou bien en comparant une armoire avec des tiroirs et un disque dur. (Source : IGPDE)
Démarche déductive	Cette démarche consiste à aller du général au particulier, c'est à dire à présenter d'abord un principe général puis à proposer des exercices d'application de ce principe afin de renforcer la mémorisation du principe. La démarche déductive comporte trois temps : - l'observation de faits avec des relevés de données. - la formulation d'une ou plusieurs hypothèses. - la vérification de ces hypothèses par l'expérimentation. La loi peut alors légitimement être formulée. (Source : IGPDE)
Démarche dialectique	Elle consiste à mettre des connaissances en contradiction les unes par rapport aux autres pour mieux identifier chacune d'elles. Cette démarche convient pour l'apprentissage de concepts abstraits ou philosophiques à partir de points de vue différents. (Source : IGPDE)
Démarche inductive	Elle consiste à aller du particulier au général. Le formateur propose d'étudier des cas particuliers, à travers lesquels les apprenants vont reconstituer la règle, le principe général, ou le théorème. En géométrie par exemple, le formateur peut proposer

	d'observer, à partir d'une activité de découpage de triangles, ce que produit la somme de leurs angles. Les élèves "découvrent" ainsi la règle selon laquelle la somme des angles d'un triangle est toujours égale à 180 degrés. Le vocabulaire anglo-saxon utilise ici aussi le terme de démarche constructiviste. (Source : IGPDE)
Dispositif de formation	Ensemble d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives (Source : IGPDE) On entend par le terme dispositif tout système de formation constitué d'un ensemble de moyens matériels, techniques et humains. Leur agencement et organisation visent autant à favoriser un processus d'apprentissage que l'atteinte d'objectifs pédagogiques et de formation. (Source : ARIFOR)
Ecriture sur les pratiques professionnelles	A l'activité mentale de mise en objet de la pratique, la notion ajoute une dimension de communication en différé, qui permet un moindre contrôle par le sujet des conditions de réception de son discours, et qui renforce donc les phénomènes d'exposition de soi et leurs enjeux. L'écriture sur les pratiques professionnelles et la formalisation des projets se présentent souvent comme des accompagnements obligés de nombre de dispositifs de pression à l'innovation mis en place par des organisations et qui se révèlent eux-aussi animés par une intention dominante de professionnalisation. (Source : Jean-Marie BARBIER ³⁹)
Education permanente	principe fondateur de la loi du 16 juillet 1971, intégrant à la fois la formation initiale et la formation professionnelle continue. (source Vie publique)
E-formation	L'e-formation (terme francophone pour e-learning) désigne tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, intranet, internet ou extranet. Elle inclut l'enseignement à distance, autre que l'enseignement par correspondance classique, l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. L'e-formation permet des interactions en temps réel ou en temps décalé. (Source : DPSM)
Formation	La formation est l'un des quatre leviers du maintien et du développement des compétences définis par le plan triennal de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences du ministère de l'équipement. L'organisation du travail, le recrutement et la gestion des carrières constituent les trois autres leviers. C'est un processus d'acquisition, de maintien et d'amélioration de connaissances, de savoir-faire opératoires et éventuellement de savoir-faire relationnels. La formation induit une notion d'apprentissage qui la distingue des actions de communication et d'information. (Source : DPSM)

³⁹ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In ; SOREL Maryvonne, WITTORSKI Richard. La professionnalisation en actes et en question. Paris, L'Harmattan, 2005. p. 127. ISBN 2-7475-8431-3.

Formation à distance	La formation à distance est un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités (cours par correspondance, e-learning ...) (Source : AFNOR).
Formation alternée	<p>Succession ordonnée de niveaux de formation organisés entre lieu de formation et milieu de travail. (Source : AFNOR)</p> <p>Elle fait appel à deux types d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une acquisition de connaissances et de savoir-faire dans un lieu d'enseignement (l'école, le CIFP, ...); • l'immersion en situation professionnelle au sein d'un service d'accueil qui peut être ou non celui de son poste à venir. <p>La formation alternée nécessite la définition formalisée par le maître d'œuvre d'un partenariat dont les différents acteurs (maître d'œuvre, formateur, tuteur éventuel, supérieur hiérarchique, etc.) ont un rôle précis et bien connu de chacun d'eux.</p> <p>Il sera précisé en particulier si l'apprenant est en situation de production ou de responsabilité.</p> <p>Elle nécessite également la définition d'objectifs et de résultats attendus des deux types de période de formation, afin qu'il n'y ait pas simple juxtaposition mais itération entre ces deux périodes. (Source : DPSM)</p>
Formation continue	Ensemble des actions de formation professionnelle postscolaire ayant comme objectif de répondre à l'ensemble des besoins des salariés, et plus largement des actifs, en termes d'adaptation à l'emploi, d'entretien ou de perfectionnement professionnel, de qualification, de reconversion ou de promotion. (Source : Vie publique) Prévues par l'art. L. 900-1 du Code du travail
Formation initiale	Ensemble des connaissances acquises, en principe avant l'entrée dans la vie active, en tant qu'élève, étudiant ou apprenti. Peut comprendre des enseignements généraux et, dans certains cas, de la formation professionnelle. (Source : AFNOR)
Formation ouverte et à distance	<p>Système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. (Source : AFNOR)</p> <p>La formation ouverte et à distance (ou FOAD) est un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs. C'est un dispositif particulier d'e-formation qui comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. Les FOAD recourent à des modalités de formation pouvant se combiner. Elle fait de plus en plus appel à des techniques d'information et de communication automatisées. (Source : DPSM)</p>

Formation permanente	Tentative de fusionner l'éducation permanente et la formation continue en un concept mixte, qui demeure hybride et peu usité même s'il exprime une certaine volonté de décloisonnement des deux univers. (Source : Vie publique)
Formation tout au long de la vie	Concept européen plus proche de celui d'éducation permanente que de celui de formation continue. Cette approche met l'accent sur l'organisation des temps consacrés à l'acquisition de connaissances nouvelles de l'enfance à l'âge adulte. L'apprentissage (learning) permanent devient un élément de l'identité sociale et citoyenne. Le volet professionnel est un élément parmi d'autres de la FTLV. (Source : Vie publique)
Formation-action	Méthode alliant apprentissage et production, basée sur la résolution de cas réels par un groupe d'apprenants en interaction. (Source : AFNOR) Elle mobilise un groupe d'apprenants au sein duquel chacun participe à la construction d'un projet professionnel de même nature et motivant. Les temps d'action et de formation sont confondus. Elle se construit par l'articulation de deux types d'activités itératives : <ul style="list-style-type: none"> • L'acquisition, par les apports d'un formateur notamment de connaissances et savoir-faire (méthodologiques, par exemple) ; • L'élaboration du projet en situation professionnelle avec utilisation de ces apports jusqu'à la formulation des solutions. (Source : DPSM)
Individualisation de la formation	s'inscrit dans une démarche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. Elle peut se définir aussi comme une formation sur mesure. L'individualisation désigne la possibilité pour des stagiaires, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. Le stagiaire se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme. (Source : Vie publique)
Ingénierie de la formation	Ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation. (Source : AFNOR) L'ingénierie de formation regroupe les différents processus mis en œuvre par le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre pour construire une action de formation, depuis l'analyse de la

	<p>pertinence de la réponse formation et des besoins de formation jusqu'à la conception de l'évaluation. L'ingénierie comprend donc les phases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyse de la pertinence de la réponse formation pour réduire des écarts identifiés entre les compétences requises et les compétences disponibles ; • définition des objectifs de formation ; • définition des objectifs pédagogiques ; • élaboration du programme de la formation ; • coordination et suivi de la mise en œuvre de la formation ; • conception de l'évaluation. (Source : DPSM)
Ingénierie des pratiques	<p>Cette orientation consiste à placer explicitement des praticiens ou des opérateurs dans une position leur permettant de participer au processus de définition ou de redéfinition des objectifs et des moyens de leur action, et à son évaluation. Cette action (...) présente de multiples effets identitaires sur les acteurs concernés. Ses effets sont encore plus forts lorsque cette pratique s'inscrit dans des dispositifs de formation et de professionnalisation plus large, comme c'est le cas par exemple des situations dans lesquelles l'activité d'étude et de recherche professionnelle est explicitement utilisée en ce sens. (Source : Jean-Marie BARBIER⁴⁰)</p>
Ingénierie pédagogique	<p>Fonction d'étude, de conception et d'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques. (Source : AFNOR)</p> <p>L'ingénierie pédagogique est la fonction qui regroupe les différents processus conduits par le maître d'œuvre et le(s) formateur(s) pour construire et produire le dispositif pédagogique nécessaire à la réalisation d'une action de formation. L'ingénierie pédagogique comprend les phases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déclinaison des objectifs de formation en objectifs pédagogiques • choix des partis pris pédagogiques • choix des méthodes pédagogiques • conception et organisation des séquences pédagogiques • choix et/ou conception des supports pédagogiques • animation de la formation • évaluation des acquis des apprenants • réalisation du bilan du maître d'œuvre. <p>(Source : DPSM)</p>
Modularisation	<p>La modularisation consiste à organiser un dispositif de formation sous forme de modules. Un module doit être construit à partir d'objectifs de formation déclinés en objectifs pédagogiques à atteindre. C'est donc une unité constituant un tout cohérent en soi. Il est d'ailleurs souvent identifiable quand il fait l'objet d'une forme de validation (certificat de présence,</p>

⁴⁰ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In ; SOREL Maryvonne, WITORSKI Richard. La professionnalisation en actes et en question. Paris, L'Harmattan, 2005. p. 127.

	attestation de compétence, unité capitalisable, notes de travaux réalisés). La modularisation est une démarche au service de l'individualisation des parcours. (Source : ARIFOR)
Module de formation	Une action de formation peut être décomposée en plusieurs modules. Chaque module s'insère dans l'architecture globale de formation et regroupe des interventions pour former un ensemble cohérent et homogène. Certains modules peuvent être optionnels compte tenu des pré-requis demandés. (Source : DPSM)
Organisme de formation	entreprise, institution ou unité au sein d'une entreprise ou d'une in situation ayant pour mission principale la conception et la production de formation. Un organisme de formation peut être externe ou interne à une entreprise ou une institution. (Source : Vie publique)
Praticien	Par opposition à l'apprenant, le recours à cette notion à pour fonction d'indiquer que le rôle joué par le sujet dans le processus de transformation de ses compétences n'est pas un rôle simulé, reconstruit mais son rôle réel dans l'action située avec toutes les contraintes et toutes les charges de signification qui la caractérisent. (Source : Jean-Marie Barbier ⁴¹)
Processus de Copenhague	Coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels (novembre 2002) figurant dans le programme européen "Education et Formation 2010" qui englobe toutes les actions en matière d'éducation et de formation au niveau européen ⁴²
Production d'outils personnalisés	Cette orientation consiste à placer des professionnels dans une situation de construction de leurs propres outils en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent et de leurs propres objectifs. Tout autant que les outils eux-mêmes, sinon davantage, c'est la production de compétences de génération d'outils qui est ici recherchée. (Source : Jean-Marie Barbier ⁴³)
Professionalisation	La professionnalisation est un processus formalisé qui vise à doter l'agent des compétences requises dans l'exercice de son emploi. Ce processus, construit avec le responsable hiérarchique, combine différentes modalités parmi lesquelles : <ul style="list-style-type: none"> • une insertion organisée dans le milieu de travail, • un parcours de formation (prise de poste, perfectionnement, compagnonnage). Ces parcours peuvent être organisés avec l'accompagnement d'un tuteur. • des dispositions permanentes pour vérifier et améliorer les compétences. (Source : DPSM) pour aller plus loin : la professionnalisation

⁴¹ BARBIER Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In ; SOREL Maryvonne, WITORSKI Richard. La professionnalisation en actes et en question. Paris, L'Harmattan, 2005. p. 126. ISBN 2-7475-8431-3

⁴² Le processus de Copenhague. Centre INFFO.

⁴³ BARBIER Jean-Marie. *ibid*

Professionalité	Renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci (Source : Richard Wittorski) ⁴⁴
Programme de formation	Le programme de formation est le document qui décrit l'organisation de la formation (lieux, horaires, ...), définit les séquences, donne le nom des intervenants, rappelle les objectifs pédagogiques et indique les différents sujets traités dans la formation. Il est distribué aux stagiaires en début de formation. (Source : DPSM)
Qualification professionnelle	Ensemble des savoirs et des compétences qui sous-tendent l'exercice d'un emploi tel que défini et classé au sein d'une convention collective ou tout autre cadre contractualisé. La qualification correspond à une définition stable (standard) d'un emploi donné, d'un métier ou d'une profession à l'intérieur d'un cadre fonctionnel ou hiérarchique ; elle se réfère aux pré-requis pour débiter dans ce métier. (Source : Vie publique)
Référentiel	Inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) liées aux référentiels de métier ou de fonction correspondants (Source : AFNOR).
Savoir	Ensemble des connaissances théoriques et pratiques. (Source : AFNOR) Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet. Contrairement à l'information qui n'est emmagasinable que spatialement, le savoir s'organise dans le temps en s'intégrant au savoir antérieur du sujet. Ainsi le savoir est personnel ou n'est pas, il est avant tout le savoir que le sujet a lui-même construit. (Source : J. Legroux - CEDIP)
Scénarisation	Plusieurs propositions de définition : - La scénarisation d'un module pédagogique est l'acte par lequel on agence de façon cohérente des modules au sein d'une formation ou des séquences et des activités au sein d'un module. - La scénarisation c'est la répartition dans l'espace (virtuel) et le temps des contenus et des activités proposés à un apprenant dans le cadre d'objectifs explicites... ... La scénarisation va consister, dans le cadre d'objectifs et de contraintes définies, à répartir les contenus et activités à partir de trois "catégorisations" : (Source : IGPDE)
Tuteur	Personne chargée d'encadrer, de former, d'accompagner une personne durant sa période de formation dans l'entreprise. (Source : AFNOR) C'est celui qui exerce son activité dans le cadre des formations flexibles ouvertes et à distance. Son rôle : aider à faire progresser les apprenants en mettant davantage au premier plan les fonctions de suivi, d'accompagnement plutôt que la

⁴⁴ WITTORSKI Richard. Analyse de pratiques et professionnalisation. In : BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique. Travail social et analyse des pratiques professionnelles : dispositifs et pratiques de formation. Paris, L'Harmattan, 2003. p. 85. ISBN 2-7475-4247-5.

	<p>capacité à transférer une expertise. Dans le cadre d'une formation à distance, le tuteur occupe plusieurs fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il détermine avec l'apprenant un parcours individuel de formation et l'aide dans ses premiers pas ; - Il anime le groupe ou la communauté d'apprenants : les éventuelles affinités entre les apprenants peuvent être un relais "pédagogique" et un soutien à la motivation ; - Il assure le suivi pédagogique de la formation (réponses aux questions des apprenants, analyse de la progression, conseils personnalisés) ; - Il fidélise et accompagne le stagiaire en soutenant sa motivation. Il peut exercer son activité à distance mais dans certains dispositifs, il pourra exercer ces mêmes compétences en centre de ressources. <p>Le tuteur joue un rôle moteur dans la formation. La qualité du suivi permet de garantir la motivation de l'apprenant et d'éviter qu'il abandonne sa formation en cours de route... (Source : IGPDE)</p>
Validation des acquis de l'expérience	<p>Les personnes concernées par le dispositif sont les salariés, les demandeurs d'emploi, les non salariés ou les bénévoles : les personnes du secteur privé ou public. La V.A.E. ne peut se faire qu'avec le consentement du salarié. Le congé de VAE est mis en place pour les salariés selon les modalités correspondant à celles du congé de bilan de compétences (Source : Vie publique)</p>

Sources des définitions du glossaire :

- DPSM : Direction du Personnel, des Services et de la Modernisation du Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer
- Glossaire de la formation en ligne tuteurée (e-formation). [en ligne]. In : Site de IGPDE. Institut de la Gestion Publique et du Développement Économique. <<http://www.institut.minefi.gouv.fr/sections/themes/e-formation/glossaire2/>> [consulté le 29 novembre 2009]
- Glossaire de la formation ouverte et à distance à la carte [en ligne]. In : Site de l'ARIFOR. Châlons en Champagne : GIP ARIFOR, novembre 2007 <http://foad.arifor.fr/upload/docs_pdf/GLOSSAIREFOAD-web.pdf> [consulté le 29 novembre 2009] cité par le Centre INFFO
- Glossaire. [en ligne]. In : Site de Gadot-Formations. <<http://www.gadot-formations.com/glossaire.htm>>) [consulté le 29 novembre 2009]
- Glossaire. [en ligne]. In : Le portail de la validation des acquis de l'expérience. Comité interministériel pour le développement de la VAE. <http://www.vae.gouv.fr/AUTRES_INFORMATIONS/GLOSSAIRE_4012.htm> [consulté le 29 novembre 2009]

- La formation professionnelle continue (1971-2009) : Glossaire. [en ligne]. In : Site Vie publique. <<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/rub1461/?xtor=RSS-13>> (mis à jour 21 octobre 2009) [consulté le 29 novembre 2009]

Le CEDIP est un service à compétence nationale du ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de l'Aménagement du territoire (MEEDDAT). Le CEDIP intervient dans les domaines du management des compétences et de l'ingénierie de la formation, touchant principalement les différents leviers de la gestion du personnel, des compétences et de la formation que sont la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au plan national, l'organisation et la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les services, le recrutement, la gestion des parcours et des carrières, la professionnalisation, l'évaluation.

- Lexique du CEDIP [en ligne]. CEDIP. <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=37> [consulté le 29 novembre 2009]

L'IGPDE est investi d'une double mission : assurer, d'une part, des actions de formation permanente au bénéfice principal des agents du ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi et du ministère du Budget, des Comptes publics, de la Fonction publique et de la Réforme de l'Etat et déployer, d'autre part, des activités de recherche et de diffusion des savoirs en matière de gestion publique et d'économie.

Bibliographie

Sources principales⁴⁵

- 1] SOREL Maryvonne (coord.), WITORSKI Richard (coord.). La professionnalisation en actes et en questions. Paris, L'Harmattan, 2005, 271 p. Collection "Action et Savoir". ISBN : 2747584313
- 2] CEDEFOP. Formation et enseignement professionnels en France : une brève description [en ligne]. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. Notes : document numérisé 96 p., ISBN : 978-92-896-0556-4. [consulté le 29 novembre 2009]. <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/511/5190_fr.pdf>
- 3] MELVIA Alexandre. Qualité des formations et emploi des formateurs [En ligne]. Le cas des stages proposés aux demandeurs d'emploi. Marseille, Céreq, 2007 [consulté le 20 novembre 2009] 46 p. Relief n° 19, série Echanges du Céreq. ISBN : 2-11-095584-5978-2-11-095583-8 <<http://www.cereq.fr/pdf/relief19.pdf>>
- 4] LAOT Françoise F. (coord.), LESCURE Emmanuel de (coord.), OLRVY Paul (coord.). Que sont les formateurs devenus ? Education permanente, septembre 2005, n° 164, 244 p.
- 5] CEDEFOP. Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les états membres de l'UE [En ligne]. Luxembourg, Cedefop panorama series, 2008, 87 p. [Consulté le 20 novembre 2009] <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_fr.pdf>
- 6] SECHAUX Frédéric : "Statuts des formateurs et marchés de la formation continue" [En ligne]. CEREQ-BREF, novembre 2004, [consulté le 20 novembre 2009] n° 213, p. 1-4. ISSN : 0758 1858 <http://www.cereq.fr/cereq/b213.pdf>.
- 7] POTTIER Emmanuelle. Réussir sa vie de formateur : de l'insertion au management. In : GONNIN-BOLO Annette (coord.). Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir. Paris, Belin, 2007, 218 p. Collection "Perspectives sociologiques". ISBN : 978-2-7011-4582-2
- 8] DAX-BOYER Françoise (coord.) Réseaux et professionnalisation des acteurs de la formation. Dossier. In : Actualité de la formation permanente, juillet-août 2008, n° 215, p. 5-73
- 9] BOUCLET Maryse, HUGUET Pascal. Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail : un nouveau défi pour les formateurs. Éducation permanente, octobre 2009, n°180, p. 246.
- 10] LEGENDRE Marie-Françoise. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? . In AUDIGIER François (dir.), TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.). Compétences et contenus : les curriculums en questions. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 27-50.

⁴⁵ Ces sources ou certaines de leurs parties composantes sont consultables, pour la plupart, dans le dossier d'annexes associé à cette note de synthèse.

Références complémentaires

- 11] ANDRIOT Patricia. TutoFop, la formation de formateurs à la carte : bilan et interrogations. Actualité de la formation permanente, 2005, n° 197 (Juillet-Août 2005), p. 89-97. ISSN : 0397-331X
- 12] ASTIER Philippe (coord.), OLRÉY Paul (coord.). Analyses du travail et formation. Education permanente, décembre 2005, n° 165, 212 p.
- 13] ASTIER Philippe. Apprendre le métier "dans", "par" et "hors" les situations de travail. Les cahiers d'études du Cueep, 56, juin 2005. p. 129-149 ISSN : 0999-865
- 14] ASTOLFI Jean-Pierre (coord.). Savoirs en action et acteurs de la formation. Mont-Saint-Aignan, Editions du Laboratoire CIVIIC, 2005, 265 p. Collection "Publications de l'Université de Rouen", n° 365. ISBN : 2-87775-379-4
- 15] BACH Lionel. Devenir formateur : une affaire de carrière. Paris, Ash, 2006. 184 p. ISBN : 978-2-7573-0064-0
- 16] BARBIER Jean-Marie (coord.), GALATANU Olga (coord.) Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences ?. Paris, L'Harmattan, 2004, 325 p. Collection "Action et savoir". ISBN-13: 978-2747569033
- 17] BARRE Laurence. Apprentissage et développement professionnel : le cas des enseignants qui interviennent sur des dispositifs de remobilisation en MGI. 2006. 221 p. Thèse, Cnam, Université de Paris XIII, Université catholique de Louvain, 2006.
- 18] BEILLEROT Jacky (coord.), MOSCONI Nicole (coord.). Traité des sciences et des pratiques de l'éducation. Paris, Dunod, 2006, 562 p. Collection "Psycho sup. Psychologie sociale" ISBN : 2-10-049649-2
- 19] BLANCHARD-LAVILLE Claudine (coord.), FABLET Dominique (coord.). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : dispositifs et pratiques de formation, Paris, L'Harmattan, 2003, 212 p. Savoir et formation. ISBN : 2747542475
- 20] BOUCHEZ Jean-Pierre. Les nouveaux travailleurs du savoir : knowledge workers. Paris, Editions d'Organisation, 2004, 448 p. ISBN-13: 978-2708131149
- 21] BOURDONCLE Raymond (coord.), MALET Régis (coord.). Nouveaux cursus, nouveaux diplômes. La formation professionnelle des formateurs à l'Université. Recherche et formation, 2007, n° 54, p. 9-149. ISBN : 978-2-7342-1079-5 ; ISSN : 0988-1824
- 22] BOUYSSIERES Patrice (coord.). Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels. Les dossiers des sciences de l'éducation, 2004, n° 11, 127 p. ISBN : 2-85816-740-0 ; ISSN : 1296-2104
- 23] BROCHIER Damien. La compétence comme fondement d'un système de formation : enjeux et limites de la transposition des situations de travail dans les programmes d'apprentissage. Casablanca, OFPPT, 2005, 9 p.
- 24] BUCHETON Dominique (coord.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse, Octarès éditions, 2009, 284 p. Collection "Formation". ISBN : 9782915346695
- 25] CARRÉ Emmanuel ; LABRUFFE Alain. Guide du nouveau formateur : talents et pratiques. Saint-Denis La Plaine, Afnor, 2006. 245 p. ISBN : 2-12-475523-4
- 26] CEDEFOP. Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs [en ligne]. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006, 218 p. collection " Cedefop Panorama". ISBN : 92-896-0341-0 ; ISSN 1562-6180. [consulté le 8 décembre 2009]
<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5158_en_fr.pdf>
- 27] CEDEFOP. Clé sur la professionnalisation des formateurs et enseignants en UE : Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les états membres de l'UE [en ligne]. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007, 87 p. Cedefop panorama series. ISBN: 978-

92-896-0497-0 ; ISSN : 1562-6180. (Consulté le 12 décembre 2009)
<http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_fr.pdf>

- 28] CENTRE INFFO. La formation des enseignants et des formateurs en France : rapport réalisé par le Centre INFFO sur la demande du CEDEFOP [En ligne]. Saint-Denis-La Plaine, Centre INFFO Ed., juillet 2004 [consulté le 20 novembre 2009] <http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer_rapport4.pdf>
- 29] Centre INFFO. La formation des enseignants et des formateurs en France : rapport réalisé par le Centre INFFO sur la demande du CEDEFOP / Centre INFFO [en ligne]. Saint-Denis-La Plaine, Centre INFFO, 2004, 47 p. [consulté le 8 décembre 2008] <http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer_rapport4.pdf>
- 30] COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants : Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. [en ligne] Luxembourg, Publications Office, 2007. Series Documents COM; (2007) 392 final of 3.8.2007, 11 p. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:FR:PDF>> (consulté le 15 décembre 2009)
- 31] CONJARD Patrick (dir.), DEVIN Bernard (dir.). La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences. Lyon, Anact, 2007. 159 p. ISBN 978-2-913488-48-9
- 32] CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membre réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. [en ligne] Journal officiel de l'Union européenne C 300, 2007. p. 6-9 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:FR:PDF>> (consulté le 15 décembre 2009)
- 33] CROS Françoise (éd.). Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions. Paris L'harmattan, 2006. 276 p. ISBN : 2-296-00507-1
- 34] DEMOUGEOT - LEBEL Joelle, PERRET Cathy. Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage [En ligne]. In AIPU 25 congrès Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme. 19-22 mai 2008, 14 p. Hal, archives ouvertes, 22 octobre 2008 [consulté le 20 novembre 2009] <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00333001/fr/>>
- 35] DONNAY Jean, CHARLIER Evelyne. Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur, Presses universitaires de Namur, 2008 (2e éd.), 185 p. ISBN-13: 978-2870375877
- 36] ETTAYEBI Moussadak (coord.), OPPERTTI Renato (coord.), JONNAERT Philippe (coord.). Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Paris, L'Harmattan, 2008, 259 p. Collection "Éducatifs et sociétés". ISBN : 978-2-296-06876-0
- 37] FRETIGNE Cédric. Quand la "formation formelle" s'oppose aux "savoirs d'action". Deux exemples en débat. Education permanente. Juin 2007, n° 171, p. 201-217
- 38] GIL Philippe, MARTIN Christian. Les nouveaux métiers de la formation : développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée. Paris, Dunod, 2004. 210 p.
- 39] GRAVÉ Patrick. De l'identité sociale et professionnelle : le cas de ceux que l'on nomme les formateurs d'adultes. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001. 197 p.
- 40] HAEUW Frédéric. Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverts et à distance. In : Distances et savoirs. Paris, Lavoisier, 2003, vol. 1, n° 1, p. 47-59. ISBN : 2-7462-0646-3
- 41] HEBRARD Pierre (coord.) Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadre de santé. Paris, L'Harmattan, 2004, 222p. Collection "Le travail du social". ISBN : 2-7475-6618-8

- 42] HELLOUIN Valérie (coord.), FARCHY Isabelle (coord.). E-formation : la phase opérationnelle. Saint-Denis-La Plaine, Centre Inffo, 2004, 288 p. Collection "Regards sur la formation". ISBN13 : 978-2-84821-023-0 ; ISBN : 2-10-005938-6
- 43] JENNY Robert. Les traces de l'apprendre. Un autre regard sur les salariés de l'entreprise. Paris, L'Harmattan, 2005, 238 p. Collection "Dynamiques d'entreprises". ISBN : 2-7475-8082-2
- 44] JOBERT Guy (coord.), L'éducation permanente, un projet d'avenir, Éducation permanente, octobre 2009, n°180.
- 45] JOBERT Guy. La professionnalisation : entre compétence et reconnaissance sociale, in : ALTET Marguerite (coord.), PAQUAY Léopold (coord.), PERRENOUD Philippe (coord.). Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2002. p. 247-260
- 46] KADDOURI Mokhtar (coord.), LESPESSAILLES Corinne (coord.), MAILLEBOUIS Madeleine (coord.), VASCONCELLOS Maria (coord.). La question identitaire dans le travail et la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. Paris, L'Harmattan, 2008, 402 p. Collection "Logiques sociales, Cahiers du Griot". ISBN : 978-2-296-05637-4
- 47] KESTELYN Isabelle ; ASTIER Philippe. Développement des compétences transversales et situations de travail. Les cahiers d'études du Cueep, 56, juin 2005. p. 85-92 ISSN : 0999-865
- 48] LANNOY Maryvonne, LAWINSKI Marek. Stages européens pour des formateurs de CFA-BTP : quel bénéfice ? Actualité de la formation permanente, mars-avril 2008, n° 213, p. 62-65. ISSN : 0397-331X
- 49] LAOT Françoise (dir.), LESCURE Emmanuel de (dir.). Pour une histoire de la formation. Paris, L'harmattan, 2008. 137 p. ISBN : 978-2-296-05700-5
- 50] LE BOTERF Guy. Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions. 4ème édition, Paris, Editions d'Organisation, 2006, 271 p. Livres outils. ISBN : 2-7081-3705-0
- 51] LECLERCQ Véronique, Patrice Riou. La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme : rapport final du groupe national. Lyon, ANLCI, 2005. 111 p.
- 52] LEGAULT Jean-Pierre. Former des enseignants réflexifs. Outremont (Québec), Editions Logiques, 2004, 102 p. Collection "Théories et pratiques dans l'enseignement". ISBN : 2-89381-913-3
- 53] LEGUY Patrice, BREMAUD Loïc, MORIN Jacques, PINEAU Gaston (coord.). Se former à l'ingénierie de formation. Paris, L'Harmattan, 2005, 299 p. Collection "Ingénium". ISBN : 2-7475-8654-5
- 54] LESCURE Emmanuel de. Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel incertain : marché du travail et professionnalisation. 2005. 387 p. Thèse, Université d'Aix-Marseille I, 2005
- 55] LESCURE Emmanuel de. Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain. Marché du travail et professionnalisation. Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sociologie, Aix-en-Provence, Université Aix-Marseille I, 2005, 386 p.
- 56] LORAUX Nicole (coord.), SLIWKA Corinne (coord.). Formateurs et formation professionnelle : l'évolution des pratiques. Rueil-Malmaison, Lamarre, 2006. 355 p. ISBN : 2-7573-0030-X
- 57] MAHLAOUI Samira, CADET Jean-Paul. Analyser les activités des professionnels de l'éducation et de la formation par le biais d'entretiens individuels. In : Education permanente, mars 2005, n° 162, p. 187-200
- 58] MALGLAIVE Gérard. Formateur d'adultes : un itinéraire. Paris, L'Harmattan, 2007, 271 p. Collection "Histoire et mémoire de la formation". ISBN : 978-2-296-04364-0
- 59] MASSIP Christophe. Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance : le cas de la formation pédagogique des maisons familiales rurales. Paris, L'Harmattan, 2004, 186 p. Collection "Alternances et développements". ISBN : 2-7475-6205-0
- 60] MILLET Dominique (coord.), SÉGUIER Bernard (coord.). De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : éducation, santé, travail social. Paris, Seli Arslan, 2005. 221 p. ISBN : 2-84276-112-X

- 61] MULDER Martin. Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue. In : Revue européenne de formation professionnelle, 2007 n°40, p. 5 - 22. ISSN : 1977-0251
- 62] MULIN Thierry. La professionnalisation des formateurs en insertion : contribution à l'analyse des différenciations professionnelles. Thèse, Toulouse, Université de Toulouse 2 - Le Mirail, 2008. Tome 1 : 440 p. ; tome 2 : annexes, 336 p.
- 63] MULLER Sarah, REBMANN Karin, LIEBSCH. Convictions des formateurs sur le savoir et l'apprentissage : une étude pilote [en ligne]. In : Revue européenne de formation professionnelle. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, N°= 45, 2009, p. 100-118 p. ISSN : 1977-0251 [Consulté le 8 décembre 2009] <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_fr_Mueller.pdf>
- 64] OIRY Ewan. De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ? IRIBARNE Alain (préf.). Paris, L'Harmattan, 2004, 330 p. ISBN : 2-7475-5370-1
- 65] OLRV Paul. Formation prescrite ou développement des compétences : posture et capacités du formateur. Éducation permanente, 164, septembre 2005. p. 169-182. ISSN : 0339-7513
- 66] OUVRAGE COLLECTIF. Analyse de pratiques : de la recherche à la formation. In : Recherche et formation, 2006, n° 51, 178 p. ISBN : 2734210339
- 67] OUVRAGE COLLECTIF. L'analyse des pratiques (2). Education permanente. Décembre 2004, n° 161, 156 p.
- 68] PARAGE Pierre. Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage. Recherches en éducation, 4, octobre 2007. p. 29-38. ISSN : 1954 - 3077
- 69] PARIAT Marcel. Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel : noyau central d'une identité de métier. 2004. 312 p. Thèse, Université de Paris V, 2004.
- 70] PARLIER Michel. Compétence et/ou qualification ?. Éducation permanente, septembre-octobre 2009, n°180, p. 229-234.
- 71] PASTRÉ Pierre (dir.). Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Toulouse, Octarès, 2005. 363 p. ISBN : 2-915346-24-0
- 72] PASTRE Pierre, CARION Marie-Christine, DUBOIS Hubert, MICHEL Georges, BERRY-DESCHAMPS Pascaline, et alii. Travaux coordonnés : trois chantiers à l'AFPA en didactique professionnelle. In : Travail et apprentissage - Revue de didactique professionnelle, décembre 2008, n° 2 , p. 65-139.
- 73] POISSON Daniel (coord.), CLENET Jean (coord.). Complexité de la formation et formation à la complexité. Paris, L'Harmattan, 2005, 288 p. Collection "Ingenium". ISBN : 2747592561
- 74] ROZARIO Pascale de. Qualité et régulation des métiers de la formation. Education permanente, mars 2005, n° 162, p. 177-186
- 75] TOUSSAINT Rodolphe (coord.). La notion de compétence en éducation et en formation : fonctions et enjeux. Paris, L'Harmattan, 2004, 319 p. ISBN : 2-7475-6641-2
- 76] TRIBY Emmanuel (coord.), HEILMANN Éric (coord.). À distance : apprendre, travailler, communiquer. Strasbourg, Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication, Presses universitaires de Strasbourg, 2007. 207 p. ISBN : 978-2-86820-353-3
- 77] ULMANN Anne-Lise, Le travail en jeu : la place des formateurs dans la mobilisation de leurs ressources pédagogiques, Éducation permanente, 2008, n°174. - p. 75-87.
- 78] WITTORSKI Richard (coord.). L'analyse des pratiques. In : Education permanente, septembre 2004, n° 160, p. 19-158.